

# Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação<sup>I</sup>

Homero Silveira Santiago<sup>II</sup>

Paulo Henrique Fernandes Silveira<sup>II</sup>

## Resumo

Nesta entrevista, a filósofa Marilena de Souza Chaui reconstitui seu percurso de estudante e professora de filosofia, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, analisa sua participação na resistência à ditadura civil-militar no interior da universidade e destaca a importância das suas atividades como pesquisadora do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec) e como secretária da cultura da cidade de São Paulo no governo de Luiza Erundina. A partir disso, propõe uma reflexão sobre as transformações da universidade brasileira nas últimas décadas, uma análise sobre a ideia de cidadania cultural e sobre alguns pontos cruciais para a atividade docente, especialmente no que concerne ao ensino de filosofia. Contrária à concepção de docência fundamentada na transmissão de conhecimentos, CHAUI defende um ensino que percorra o trabalho do pensamento dos filósofos, cientistas e artistas, mas que também se debruce sobre experiências novas. É fundamental, argumenta a autora, que o professor auxilie seus alunos a fazerem a passagem da experiência vivida à experiência compreendida.

## Palavras-chave

Universidade – Cidadania cultural – Ensino de filosofia – Pensamento.

**I-** Agradecemos a Maria Rita Umeno Morita pela valiosa colaboração nessa entrevista, e a Ravena Olinda por autorizar o uso da fotografia que acompanha este trabalho.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contatos: [homero@usp.br](mailto:homero@usp.br);  
[paulo.henrique.fernandes@usp.br](mailto:paulo.henrique.fernandes@usp.br)

# Marilena Chaui's trajectory: philosophy, politics, and education<sup>I</sup>

Homero Silveira Santiago<sup>II</sup>

Paulo Henrique Fernandes Silveira<sup>II</sup>

## **Abstract**

*In this interview, philosopher Marilena de Souza Chaui reconstitutes her trajectory as a philosophy student and professor, in both secondary and higher education, analyzes her participation in the resistance to the civilian-military dictatorship within the university, and highlights the importance of her activities as a researcher at Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec – Contemporary Culture Study Center) and as Sao Paulo city culture secretary during the government of Luiza Erundina. From this, she proposes a reflection on the transformations of the Brazilian university in recent decades, on the idea of cultural citizenship, and on some crucial points for teaching, especially for philosophy teaching. Contrary to the concept of teaching based on the transmission of knowledge, CHAUI defends an education which not only covers the thinking of philosophers, scientists and artists, but also examines new experiences. She argues that it is crucial that teachers assist students with making the transition from the experience lived to the experience understood.*

## **Keywords**

*University – Cultural citizenship – Philosophy teaching – Thought.*

**I-** We thank Maria Rita Umeno Morita for their valuable collaboration in this interview, and Ravena Olinda for authorizing the use of the photograph that accompanies this work.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contacts: homero@usp.br;  
paulo.henrique.fernandes@usp.br

## Apresentação



Crédito da foto: Ravena Olinda (doutoranda em filosofia na Universidade de São Paulo)

Marilena de Souza Chaui é professora titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No final dos anos sessenta, envolvida nas pesquisas que culminariam na sua tese de doutorado sobre o pensamento de Baruch de Espinosa, passou dois anos na Universidade de Clermont-Ferrand, sob a orientação de Victor Goldschmidt. Nessa temporada na França, vivenciou intensamente a efervescência revolucionária dos movimentos estudantis de maio de 1968, assistiu à aula inaugural de Herbert Marcuse e acompanhou os primeiros cursos de Michel Foucault e de Gilles Deleuze na Universidade Paris-VIII, instituição fundada com a perspectiva de promover uma reinvenção da ideia de universidade. Talvez não seja exagero afirmar que seus trabalhos nas últimas décadas, tanto no campo da filosofia quanto no das ciências humanas, tenham sido profundamente marcados por essa experiência da possibilidade da revolução, uma experiência que, ao nos seduzir para um futuro completamente imprevisível, pode ser comparada, segundo a própria autora, a uma grande paixão amorosa (CHAUÍ, 2003a, 2014).

Em seu retorno ao Brasil, em 1969, colocou-se na linha de frente da resistência contra a ditadura militar no interior da universidade. Marilena Chaui e outros poucos professores que não foram cassados pelo regime

ou que não optaram pelo exílio, como Gilda de Mello e Souza e Maria Sylvia de Carvalho Franco, assumiram as atividades acadêmicas necessárias para a preservação do debate intelectual no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Chaui criou um estilo de reflexão sobre as questões políticas, sociais e culturais que, alinhavando uma arguta e sensível percepção da realidade nacional, o acervo teórico da história da filosofia e um rigoroso método de análise dos textos, permitiu a ela, aos seus alunos e aos seus leitores, compreender e questionar os mais diversos discursos autoritários e ideológicos (LOUREIRO, 2011).

Muitas das suas reflexões partem dos acontecimentos cotidianos, como a notícia sobre um ato de violência, a censura de um filme ou o surgimento de um novo romance. Essa maneira de trabalhar nunca foi uma unanimidade entre os filósofos. Ao contrário, normalmente, as pesquisas em filosofia tratam apenas dos temas e dos textos clássicos. Sua postura como filósofa e intelectual, todavia, é fiel à sua formação. No seu mestrado, investigando as críticas que Merleau-Ponty dirige ao humanismo, Chaui tem acesso aos estudos de Claude Lefort sobre esse autor. Nos textos desses dois filósofos, ela percebe a mesma relação apaixonada com a filosofia (CHAUÍ, 2003a). Ao responder às solicitações do mundo e, mais ainda, ao elaborar reflexões capazes de instigar paixões e pensamentos, Chaui mantém viva essa relação apaixonada com a filosofia.

As condições históricas do país e do meio acadêmico, especialmente nos anos setenta e oitenta, contribuíram para que suas pesquisas se abrissem para um profícuo diálogo com filósofos, sociólogos, antropólogos, educadores, artistas e representantes de vários setores da sociedade. Além de colaborarem na expressão conceitual das reflexões dos seus interlocutores, seus textos compartilham referências bibliográficas, temas, perspectivas críticas e questões inquietantes (RIZEK, 2011).

Em livros que ajudaram a formar pessoas de diferentes gerações, tais como *O que é*

*ideologia, Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas e Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular*, Chaui analisa a dominação ideológica, o autoritarismo das elites, a burocratização das instituições, a massificação cultural e a mercantilização da educação. Mais recentemente, uma série de ensaios publicados em diversos periódicos originaram as seguintes coletâneas: *Escritos sobre a universidade*; *Simulacro e poder: uma análise da mídia*; *Contra a servidão voluntária*; *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro* e *A ideologia da competência*. Alguns dos temas discutidos nesses livros são retomados no *Convite à filosofia*, publicação voltada para o ensino médio, vencedora, em 1995, do Prêmio Jabuti na categoria Didáticos. Sua grande obra sobre Baruch de Espinosa, *A nervura do real*, recebeu, em 2000, esse mesmo prêmio, na categoria Ciências Humanas.

Na entrevista que se segue, pautada em grande medida pela reedição do artigo “Ideologia e Educação”, texto que tem como base uma conferência realizada em 1979, Chaui retoma alguns elementos do seu percurso acadêmico. A partir da análise das suas experiências como aluna, nos anos sessenta, e como docente, do mesmo Departamento de Filosofia, nos anos setenta, ela critica as reformas universitárias feitas pela ditadura. Entre outras mudanças, os vestibulares passaram a ser unificados e os cursos tiveram um aumento do número de disciplinas e de horas-aula. Sem uma ampla reforma das escolas públicas que garantisse a qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, os vestibulares unificados, ao não admitirem vagas ociosas, acabaram gerando uma *massificação do ensino superior* (CHAUI, 2003b). Por outro lado, o aumento do número de disciplinas e de horas-aula dos cursos produziu uma *escolarização da universidade*, retirando dos

alunos e dos professores o tempo necessário para a formação e a pesquisa. Essas reformas visaram a adaptar a universidade às exigências do mercado de trabalho, preparando os estudantes para uma rápida inserção profissional. Foi nesses termos, afirma Chaui, que a ditadura inventou a *universidade funcional*.

Após a ditadura, essa *universidade funcional* transformou-se numa *universidade de resultados* e, posteriormente, na atual *universidade operacional*. Nesses três modelos organizacionais, a formação e a pesquisa estão relacionadas à aquisição e à transmissão de conhecimentos já instituídos. Fecha-se, assim, qualquer abertura para um pensamento que possa dialogar com o acaso e o desconhecido (MATOS, 2011). Para Chaui, quando um pensamento não procura se debruçar sobre experiências novas, quando não procura pensar o que ainda não foi pensado, e não ousa dizer o que ainda não foi dito, ele não é, de fato, um pensamento: ele é uma ideologia.

Em vários sentidos, o trabalho de Marilena Chaui indica uma perspectiva de resistência a esses modelos organizacionais de universidade, mas ele também oferece perspectivas de resistência a outros discursos autoritários e ideológicos. Essa resistência, como mostra a entrevista, aparece, nos anos setenta, na sua participação no Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), instituto voltado para a pesquisa e o debate sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade brasileira, e reaparece, no final dos anos oitenta, em suas atividades à frente da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, quando Chaui propôs e implementou a ideia de uma *cidadania cultural*. Percorrendo inúmeros momentos da vida e da carreira dessa autora, a entrevista apresenta um retrato do seu instigante trabalho de pensamento.

## Referências

- CHAUI, Marilena. A filosofia como vocação para liberdade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 7-15, dez. 2003a.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003b.
- CHAUI, Marilena; LOPES, João. Entrevista com Marilena CHAUl. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 34, Edição especial. p. 179-211, 2011.
- CHAUI, Marilena. Entrevista à Caros Amigos. In: CHAUl, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 17-51.
- LOUREIRO, Maria. Marilena CHAUl como professora. In: PAOLI, Maria (Org.). **Diálogos com Marilena Chaui**. São Paulo: Barcarolla; Discurso, 2011. p. 193-201.
- MATOS, Olgária. Imaginação e feitiço: metamorfoses da ilusão. In: PAOLI, Maria (Org.). **Diálogos com Marilena Chaui**. São Paulo: Barcarolla; Discurso, 2011. p. 163-177.
- RIZEK, Cibele. Veneno e remédio: Marilena CHAUl e o pensamento sociológico dos anos 1980-90. In: PAOLI, Maria (Org.). **Diálogos com Marilena CHAUl**. São Paulo: Editora; Discurso, 2011. p. 29-40.



## Entrevista

**Marilena, em primeiro lugar, relate-nos um pouco de sua trajetória de professora do ensino médio ao ensino universitário.**

De 1965 a 1967, fui professora no então Colégio Estadual Alberto Levy, em São Paulo. Era o tempo em que ainda havia, após o ginásio, o curso colegial, dividido em clássico e científico. Era ainda um tempo em que o ensino (que chamávamos de secundário porque se seguia ao primário) não havia sido corroído pelas sucessivas reformas da educação iniciadas com a ditadura, as quais, entre outras medidas, excluíram o ensino da filosofia do ciclo colegial, alegando que se tratava de uma disciplina que instigava à subversão! Faço essa breve referência ao período porque o colegial no qual dei aulas era idêntico àquele em que me formara, seis anos antes, e no qual havia três anos de filosofia para o clássico (pois destinava os alunos às humanidades e ao direito) e dois para o científico (que preparava os alunos para medicina, engenharia, arquitetura e ciências matemáticas, físicas e naturais). Seguindo um percurso iniciado no ginásio, os alunos tinham aulas não apenas de português (língua e literatura portuguesa e brasileira), história (do Brasil e universal), geografia (do Brasil e universal), mas também prosseguiram o que se iniciara no ginásio com matemática, latim, francês e inglês e, no caso do colegial clássico, começavam o aprendizado do espanhol e do grego, além de iniciação à física, à química, à biologia e à filosofia (no curso científico não havia latim e grego).

Nesse quadro, próprio de uma verdadeira escola pública, vocês podem imaginar que dar aula de filosofia “era sopa”, como se dizia na minha juventude. Na verdade, era um prazer e uma alegria, pois os alunos, sobretudo os do curso clássico, eram cultos, cultivados e interessados. Para os dois cursos, no primeiro ano, eu dava introdução à lógica e à psicanálise; no segundo ano, para o científico,

dava filosofia das ciências e, para o clássico, história da filosofia, que prosseguia no terceiro ano. Como não havia livros de introdução à filosofia em português, as aulas tinham que suprir a bibliografia, mas era possível, em determinados momentos, indicar um texto em francês, inglês ou espanhol, que os alunos liam sem dificuldade e com interesse, o que suscitava dúvidas, perguntas e debates.

Ao terminar meu mestrado, tornei-me professora no Departamento de Filosofia da USP e deixei o Colégio Estadual Alberto Levy.

**Você, salvo engano, é da primeira geração formada em filosofia pela USP por professores brasileiros. Fale-nos desse seu período de formação, especialmente tendo em vista as mudanças que a universidade conheceu na década de setenta.**

Na verdade, embora eu tenha tido professores brasileiros em sua maioria, a tradição francesa do Departamento de Filosofia continuara forte e aqui permaneciam vários professores franceses cujos cursos eu fiz (Gilles-Gaston Granger, Michel Debrun, Gérard Lebrun), além de assistir a pequenos cursos de visitantes franceses, como Sartre, Foucault e Rancière. Para marcar a diferença com o que viria a acontecer nos anos setenta, começo lembrando que não havia vestibular unificado (e muito menos feito por uma empresa) nem o horror dos horrores, o teste de múltipla escolha (se eu fizesse hoje exame vestibular, seria reprovada na hora). Havia vestibulares específicos das áreas escolhidas, com programas feitos pelas próprias áreas e exames realizados pelos professores de cada departamento. Os exames consistiam de exame escrito (dissertativo, é claro) e oral (no caso da filosofia, além dos exames em história da filosofia, havia exames dissertativos e orais de literatura portuguesa e brasileira, francesa e inglesa). Não havia fixação do número de vagas, mas, em filosofia, costumavam prestar os exames, para o diurno e o noturno, um total

de 25 alunos e a aprovação era de 8 alunos por período! Os cursos eram anuais (com a entrega de dissertações semestrais e seminários semanais); as aulas duravam duas horas, cada disciplina com quatro horas semanais, e havia apenas oito disciplinas: história da filosofia antiga, história da filosofia moderna, ética, estética, lógica e filosofia das ciências, introdução à filosofia, introdução à sociologia, introdução à psicologia. Em geral, a gente cursava duas disciplinas por ano, pois os cursos exigiam grande quantidade de leituras, preparação de seminários e dissertações semestrais (os temas para dissertação eram dados no início de cada semestre e dispúnhamos do semestre inteiro para escrevê-las). Em toda a Faculdade, só havia graduação, com bacharelado e licenciatura. A pós-graduação foi criada apenas em 1966.

Uma das marcas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da rua Maria Antônia, seguindo a tradição francesa, era a vida universitária imersa na vida da cidade e não isolada num *campus* e separada em institutos e faculdades. Havia bares e repúblicas estudantis à volta da Faculdade; eram próximos os dois teatros que iniciavam suas atividades, o Arena e o Oficina, assim como cinemas de arte, como o Bijou, que exibia os filmes da *nouvelle vague*, do cinema novo brasileiro e do neorrealismo italiano. No saguão da Biblioteca Municipal, professores e estudantes conversavam e discutiam sobre arte e política, conversas e discussões que prosseguiram no saguão da Faculdade, nos centros estudantis e no grêmio. Diferentemente do que se passava na Faculdade de Direito e na Politécnica, não havia uma direita política, mas professores e estudantes liberais e de esquerda, alguns filiados ao Partido Comunista Brasileiro, outros à Organização Revolucionária Marxista Política Operária (POLOP), a tendência trotskista, e alguns estudantes ligados à Juventude Universitária Católica (JUC), da esquerda católica. Como eu descreveria a Faculdade? Laica, livre-pensadora, progressista, racista, machista, mesquinha e fecunda, ciosa de sua autonomia e liberdade, internamente

conflituosa, distribuidora de privilégios contestáveis e, no entanto, malgrado injustiças, também capaz de reconhecimento pelas obras que fazia nascer.

Em 1963, a Universidade se preparava, na gestão do reitor Ulhoa Cintra, para sua primeira reforma universitária. Almejava-se criar verdadeiramente uma universidade em sentido pleno e não um mero nome para um conglomerado de escolas rivais. O sinal de partida fora dado pelo “baixo clero”: de um lado, a criação da Associação dos Assistentes (de onde renasceria, anos depois, a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Adusp); e, de outro, a célebre greve “do terço” ou a reivindicação da representação estudantil de um terço nos órgãos colegiados, até então restritos a professores. Mas não houve a nossa reforma. Veio 1964.

**Como foi lecionar sob a ditadura civil-militar e, desde o interior da universidade, enfrentá-la? Quais os efeitos da reforma do ensino nos anos setenta?**

A maioria dos estudantes e dos jovens professores de hoje não têm como avaliar o que foi viver sob o AI-5, isto é, sob o terror como prática de Estado no Brasil. Foram anos de medo. Você saía para a universidade, mas não sabia se iria voltar para casa ou ser presa e morta. Você nunca sabia se iria encontrar os colegas e os estudantes com quem estivera na véspera ou se alguns teriam desaparecido (presos, torturados, mortos ou exilados). A universidade, aparentemente, era dirigida por professores, mas, de fato, era dirigida por militares. Nas salas de professores, dos conselhos e das congregações, havia escuta eletrônica; nas aulas, havia policiais disfarçados de estudantes. Meu departamento (e praticamente todos os outros) fora quase destruído com a expulsão e exílio de professores e o retorno à França dos professores franceses. Éramos apenas cinco professores e eu, muito jovem, nem mesmo tinha apresentado minha tese de doutorado (o que fiz em 1970).



Mas iniciamos a resistência. Criamos formas de proteção aos professores e estudantes: eram chamados de “os grupos de amigos”, que escondiam em suas casas os perseguidos, guardavam escritos de insurreição para impedir que a polícia e o exército se apropriassem deles, visitavam os prisioneiros para garantir que, pelo menos, permanecessem vivos. Nossos cursos, com muitos disfarces, dedicavam-se à crítica do autoritarismo por meio de filósofos antigos, clássicos e contemporâneos nos quais encontrávamos temas e discussões que nos permitiam analisar o Brasil. Entre 1970 e 1974, desenvolvi com os estudantes uma maneira de criticar o autoritarismo, a qual chamei de *experiências pedagógicas*: usávamos a figura do professor como objeto de crítica ao autoritarismo e os estudantes propunham e desenvolviam formas alternativas para os cursos e os trabalhos. Tenho o registro escrito dessas experiências, que me marcaram e marcaram muitos estudantes.

Acima, eu descrevi como era a Faculdade até 1963. Ela desaparecerá com as reformas feitas pela ditadura no correr dos anos 1970, isto é, com a escolarização e a massificação. Escolarização, isto é, perda da ideia de formação e pesquisa como atividade universitária que exige tempo para o trabalho e a investigação. Escolarização da graduação: aumento do número de disciplinas, aumento do número de horas-aula, cursos semestrais, disciplinas obrigatórias e optativas e essa coisa extraordinária chamada *crédito*. Não é extraordinário pensar os cursos como uma operação bancária ou empresarial em que há débito e crédito? Escolarização da pós-graduação: excesso de créditos e fixação de prazos independentemente das dificuldades reais da pesquisa (na verdade, as agências de fomento é que estipularam os prazos porque devem prestar contas do dinheiro investido nas pesquisas, e a universidade, estúpida, adotou para si os prazos das agências). Massificação: para garantir o apoio das classes médias urbanas e seu desejo de ascensão social por meio do diploma universitário, a ditadura

ampliou as vagas na universidade (mas não ampliou na mesma proporção o quadro docente e funcional, é claro) e criou o vestibular unificado, que iria desembocar na Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), na qual, inicialmente, os professores e departamentos não tinham assento nem poder de decisão. Eu chamo essas reformas da ditadura de a *invenção da universidade funcional*, voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. As reformas dos anos setenta visaram a adaptar a universidade às exigências do mercado (e ao *milagre econômico*), alterando currículos, programas e atividades para garantir, de um lado, a ascensão social e, de outro, a rápida inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Essas reformas abriram as comportas para aquelas que, depois da ditadura, a universidade realizou por sua própria conta: primeiro, o que chamo de *universidade de resultados* (a universidade da produtividade) e, agora, a *universidade operacional* (uma empresa voltada para dentro de si mesma).

Segundo Antônio Cândido, um dos produtos mais característicos da Faculdade de Filosofia da USP foi o *intelectual participante*. Ora, uma das marcas de sua trajetória intelectual é articulá-la com a constante atuação política, sempre a partir da produção filosófica. Como, em sua trajetória, a pesquisa e a produção intelectual da professora se combinaram ao engajamento político da *intelectual participante*, se é que você concorda com a designação?

Concordo. No meu caso, a participação se deu não apenas nas formas de resistência à universidade funcional, mas também nos primeiros trabalhos que fiz para tentar entender o Brasil, isto é, meus trabalhos de crítica à ideologia, que se iniciaram, em 1974, com um estudo sobre a Ação Integralista Brasileira, ao qual fui motivada ao ouvir Miguel Reale, um

dos líderes integralistas, dizer, quando reitor da USP: “chegamos ao poder”. Eu quis entender o que isso queria dizer e por que ele dissera isso. Mas penso que minha participação, e mesmo minha verdadeira formação política, deu-se com a criação do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), de que fui uma das fundadoras juntamente com Francisco Weffort e José Álvaro Moisés.

Tudo começou assim: depois do incêndio da Maria Antônia, a Faculdade jogada nuns barracos de amianto na Cidade Universitária e a situação de precariedade, os riscos, o perigo, o temor, o medo produziram uma comunidade. Independente de departamentos, foi se formando uma comunidade de pessoas que tinham afinidade política, afinidade intelectual. E havia a ideia de fazer encontros, seminários, discussões e apresentação de trabalhos, e a gente fazia os alunos circularem entre os vários professores dos vários departamentos. Foi nesse período que eu comecei a trabalhar a questão da ideologia, a questão do integralismo – fui ler sociologia, fui ler história –, e, na nossa pequena comunidade, tive um contato com o Weffort, que começou de uma maneira muito informal, num cafezinho. Aí, li as coisas do Weffort sobre a crítica ao populismo, e ele organizou alguns seminários, lá nas ciências sociais, sobre a questão da ideologia, sobre partido político, e eu fui a alguns desses seminários.

Em 1976, esse grupo e outros intelectuais, vindos de diversas tendências de esquerda, de representantes do novo sindicalismo e de movimentos sociais, que começavam a constituir-se, reuniram-se em um centro de estudos com a intenção de refletir sobre o Brasil, afastando três perspectivas predominantes na esquerda brasileira da época: em primeiro lugar, a de explicar e narrar a história do Brasil tendo apenas o Estado como protagonista, ou seja, a ideia de que o Estado é anterior à sociedade, institui a sociedade e determina todos os acontecimentos (é o que chamo de a história como história feita pelo Alto); em segundo lugar, a da teoria da dependência, elaborada

por Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto; em terceiro, a ideia da política como ação de uma vanguarda. A teoria da dependência assentara sua interpretação do Brasil (e dos países chamados dependentes) sobre um tripé em que o Estado, o capital nacional e o capital internacional eram os protagonistas sociais, políticos e históricos. Portanto, nela estavam ausentes a classe trabalhadora e as camadas populares em geral. Em outras palavras, como na narrativa da história do Brasil, a teoria da dependência também pensava a política e a história como ação do Alto (Estado e burguesia). Por sua vez, a concepção vanguardista (presente de formas variadas nas múltiplas tendências da esquerda brasileira) fundava-se, de um lado, numa ideia pedagógica da política como educação das massas por um partido que tomaria o Estado e, de outro, na direção política das massas por uma vanguarda, portadora da consciência de si e para si, capaz de decifrar o sentido da história. Novamente, a política e a história se fariam referidas ao Alto, ao Estado.

O Cedec (1978) se apresentou publicamente, como dizia um documento, afirmando que

seu objetivo principal consiste na consolidação de um espaço para a realização de pesquisas e debates sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade brasileira, com ênfase especial na problemática das classes populares. Nesse sentido, dirige suas atividades para as seguintes áreas: movimento operário e sindical, trabalhadores rurais, movimentos sociais urbanos, cultura popular, violência e marginalidade, Igreja em suas relações com os movimentos populares, partidos políticos e ideologia.

Como se observa, agora a referência não é ao Estado, mas à sociedade. Hoje, isso parece uma obviedade e ninguém se espanta com o papel dos movimentos sindicais, sociais

e populares como os sujeitos da política e da história, mas, nos anos 1970, essa perspectiva, rompendo com nossas tradições intelectuais e políticas, podia ser considerada profundamente inovadora, já que afirmava, pela primeira vez no pensamento brasileiro, que o social existe, que está dividido e tem força instituinte.

Evidentemente, o Cedec não surgiu do nada nem da cabeça de alguns intelectuais como Minerva da cabeça de Júpiter. Pelo contrário, o que o tornou possível foi a existência da ação social como resistência à ditadura, como luta pela liberdade, ação realizada pelo movimento sindical ou o novo sindicalismo, pelos movimentos sociais urbanos e rurais, pelas Comunidades Eclesiais de Base, inspiradas na Teologia da Libertação, pelos movimentos estudantis contra a ditadura, pelo grupo Tortura Nunca Mais, instituído pelas famílias de presos e desaparecidos políticos sob a proteção da Comissão de Justiça e Paz. Dessas ações nasceram as comissões de fábricas, com a conquista do direito de greve e a organização independente dos trabalhadores, os loteamentos clandestinos nas cidades e as ocupações no campo como início da reforma agrária, os movimentos contra o custo de vida, por transporte, creches, escolas e hospitais, pela urbanização das favelas, contra o racismo e as discriminações de gênero, contra a tortura e o desaparecimento de presos políticos, contra os assassinatos de lideranças populares pelas forças policiais e pelo Esquadrão da Morte. Numa palavra, ações de criação e afirmação de direitos, uma invenção democrática.

O Cedec se engajou profundamente nas greves do ABC paulista<sup>1</sup>. Nós tomamos parte nas greves, fazendo debates e discussões com os trabalhadores, dando entrevistas a jornais, rádios e televisões e escrevendo artigos em defesa das comissões de fábrica, do direito de greve e da legitimidade da ação do ABC. No meu caso, essa

experiência foi o momento da minha verdadeira formação política, a compreensão da ação democrática não apenas como luta de classes, mas sobretudo como participação direta nas práticas políticas para uma nova sociedade. Tudo que, nos anos seguintes, e até hoje, eu escrevi sobre democracia, sobre cultura popular, e a crítica do que chamo de *ideologia da competência*, nasceu nessa experiência extraordinária e única, na qual, em vez de um partido político ou uma vanguarda imaginarem que poderiam levar a consciência aos trabalhadores, deu-se exatamente o contrário: nós (intelectuais) é que aprendemos com os trabalhadores.

**Pensando na atuação do intelectual participante, gostaríamos que você nos falasse um pouco de sua experiência à frente da Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo (SMC). Que possibilidades e dificuldades encontrou?**

Quando Erundina<sup>2</sup> me convidou, disse a ela: “Erundina, eu não posso, eu não devo e eu não quero. Eu não posso porque tenho outras atividades, a minha vida acadêmica, meus compromissos. Eu não devo porque sou completamente incompetente, não vou dar conta desse recado; vai ser um desastre. E eu não quero porque sei que é uma posição na qual você tem que abrir mão de muitos princípios para poder negociar com gregos e troianos e eu tenho dificuldade em fazer isso”. Mas vocês podem avaliar o quanto ela foi persuasiva...

Foi tudo muito difícil, muito duro. Eu diria que a primeira dificuldade foi a inexperiência, minha e das pessoas que foram trabalhar comigo, muitas das quais eu não conhecia, mas que julguei que deveriam vir para a SMC porque haviam trabalhado no programa de cultura para a campanha de Erundina. Por isso, houve, de início, um trabalho de adaptação e de compreensão da própria equipe, o que levou um certo tempo. O segundo problema foi a

**1-** O chamado ABC, formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema, era a principal região industrial do país; ali, ao final da década de 1970, ocorreram as maiores greves durante a ditadura civil-militar.

**2-** Luiza Erundina foi prefeita da cidade de São Paulo entre 1989 e 1993 pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

dificuldade, de parte da equipe, dos funcionários da Secretaria e dos movimentos culturais, que eram poucos na época, de compreender uma proposta de *política cultural*. Os funcionários estavam acostumados com a rotina, a sociedade e o Partido dos Trabalhadores (PT) identificavam cultura e espetáculos, e os movimentos culturais estavam acostumados com o “balcão”: vem, pede e você concede.

A ideia de que você pudesse desenvolver uma política de cultura era quase incompreensível. Eu propus a ideia da cultura como um direito, a ideia de *cidadania cultural*, significando: a) contra a tradição brasileira (mantida mesmo por uma parte da esquerda), declaramos que o Estado não é produtor de cultura, e sim a sociedade e que, por isso, a cultura é um direito dos cidadãos não só de ter acesso aos bens culturais, mas sobretudo de produzir cultura; e b) uma reformulação da própria ideia de cultura, pois a lei municipal definia como cultura apenas a prática das sete artes liberais e mais nada: tudo que você quisesse fazer que não fosse dança, música, teatro, cinema, escultura, ou pintura não era permitido pela lei. Um longo e difícil trabalho teve que ser feito para mudar essa situação e foi preciso, para isso, um decreto da prefeita, para ser aprovado pela Câmara, redefinindo legalmente cultura, isto é, a cultura entendida no sentido antropológico e filosófico do termo como todas as práticas humanas de criação de valores e símbolos, indo da culinária, do vestuário, da linguagem, da memória até as artes, do cotidiano até as grandes criações.

A ideia da cultura e da cidadania cultural nos levou a programas de ação cultural na cidade inteira, usando espaços das escolas e das creches, além de termos um circo que percorria a cidade para que, em cada região, a população definisse seu uso durante uma semana. Tal ideia levou-nos também: à criação das Casas de Cultura como centros de produção cultural definida pela própria população; à redefinição das casas históricas (por exemplo, a do Tatuapé se tornou um centro de memórias operárias

elaboradas pelos próprios trabalhadores e suas famílias; a Casa do Sertanista foi transformada em Embaixada dos Povos da Floresta, como reconhecimento das nações indígenas em sua relação com o Estado brasileiro, e assim por diante); à criação de uma política do livro (com ampliação da rede de bibliotecas, atualização dos acervos – compramos oito milhões de dólares em livros! –, criação de onze Ônibus-Biblioteca, que percorriam a cidade para empréstimo de livros, e de oficinas literárias sob a direção de Antônio Cândido etc.); a uma política de artes plásticas no espaço público; a uma nova política para os teatros e sobretudo para o Teatro Municipal (que passou a ter concertos e dança em espetáculos gratuitos todas as terças-feiras ao meio-dia e todas as sextas-feiras às 18h – ou seja, em horários em que os trabalhadores do centro da cidade podiam comparecer –, além de um espetáculo gratuito de toda ópera e de toda companhia de dança estrangeiras etc.).

Ao lado das dificuldades com a ideia e prática da cultura, havia também a dificuldade material, pois encontramos a Prefeitura inteira completamente destruída, fisicamente destruída, e a Secretaria de Cultura ainda mais. Recuperar o patrimônio da Secretaria levou quatro anos. Aliás, levou mais do que isso. Nós tínhamos que implantar uma política nova e, ao mesmo tempo, recuperar *tudo* que estava lá, a goteira na biblioteca, a falta de eletricidade num teatro, a parede caindo no Centro Cultural, as casas históricas praticamente no chão... Era um esforço gigantesco – e invisível – de recuperação do patrimônio físico da Secretaria.

A outra dificuldade era a relação com a máquina administrativa, que, sendo uma burocracia, é uma forma de poder. Ela opera pelo segredo, pela hierarquia e pela rotina. Então, a estrutura estatal impede o exercício da democracia. O Estado está organizado de maneira a impedir a democracia. Quer dizer, a democracia opera com a informação, a burocracia, com o segredo. A democracia opera com a igualdade, a burocracia opera com a

hierarquia. A democracia opera com a criação de direitos, a burocracia, com a rotina. Então, você é travado no cotidiano da sua ação. Você tem um projeto de ação, que é autorizado pela população ou levado a ela e discutido com ela, e, quando ele se realiza lá na ponta, você não o reconhece. O que se realiza lá não é aquilo que foi projetado no início, porque, ao atravessar a máquina burocrática, ele vai sendo deformado.

Mas, ao longo de quatro anos, a ideia de que a cultura é um direito, a ideia de cidadania cultural “pegou” e os movimentos culturais fizeram a cultura acontecer, porque a função da SMC não era produzir cultura e sim criar condições para que ela fosse criada. Essa ideia se tornou nacional. Eu sei de muitas secretarias, não-petistas inclusive, que adotaram a ideia de cidadania cultural. Sei de universidades cujas pró-reitorias de cultura passaram a trabalhar com essa noção. A ideia frutificou. Se alguém quiser mais detalhes das ações realizadas e dos projetos e programas realizados, há um livrinho meu publicado pela Fundação Perseu Abramo sobre isso. Em 2016, vai também sair um livro pela editora Autêntica narrando toda a experiência da SMC.

Você sempre foi professora. Mas, peculiarmente, ao lado da prática da docência, sempre se preocupou com a formação de professores e com a produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia. Por favor, fale-nos dessas preocupações que marcaram sua carreira acadêmica, começando pela importância conferida à educação, ao ensinar; são coisas que hoje, não raro, andam dissociadas, como se uma atrapalhasse a outra.

Eu penso que nasci para ser professora. Acho que é o que sei fazer e o que eu gosto de fazer. Não há nada mais empolgante e prazeroso do que ver os estudantes descobrirem o pensamento, a linguagem, a reflexão à medida que vão escutando o que você diz. Você vê no olhar, no sorriso, no cenho franzido dos alunos o trabalho do pensamento se realizando. Eu tenho

da prática de ensinar uma ideia cujo sentido, certa vez, por acaso, reencontrei (com alegria e orgulho, aliás) num texto de Merleau-Ponty em que ele diz que o bom professor não é aquele que diz aos alunos “façam como eu” e sim aquele que lhes diz “façam comigo”. E Merleau-Ponty dá um exemplo. O mau professor de natação faz duas coisas: primeiro, se joga sozinho na água e diz aos alunos “façam como eu”, depois ensina os alunos a nadar na areia, como se areia e água fossem o mesmo; ao contrário, o bom professor de natação é aquele que se joga na água com os alunos e lhes diz “façam comigo”, porque a relação não é dos alunos com o professor, mas com a água. Eu penso que o bom professor é aquele que não ocupa o lugar do saber, aquele que deixa o lugar do saber sempre vazio, que instiga os alunos a se relacionarem com o próprio saber pela mediação do professor, que faz com que todos compreendam que o lugar do saber estando vazio todos podem aspirar a ele. Penso que há um enorme equívoco sobre a prática do diálogo. Explico-me. Em geral, o professor imagina que desmontará a aparência autoritária do ensino se ele estabelecer um diálogo contínuo com os alunos. Ora, qual o engano? Supor que o diálogo dos alunos deva ser com ele, professor (suposto ocupante do lugar do saber), quando deve ser com o próprio saber. Acredito que o professor deve ser o *mediador* desse diálogo e não o *objeto* do diálogo. Por isso, penso que o bom professor é o que mantém a assimetria entre ele e os alunos para que estes, sozinhos, conquistem uma relação de simetria e de igualdade com ele, tornando-se professores também. Em suma, eu penso (e pratico) a educação como *formação* e não como transmissão e adestramento que seriam facilitados pelo “diálogo”.

Isso tudo explica minha luta pelo retorno do ensino da filosofia no ensino médio. Vocês se lembram que a ditadura declarou que a filosofia deveria ser excluída do ensino médio porque ela é subversiva, ou seja, perigosa. Além disso, como as reformas do ensino deram prioridade às ciências e às técnicas, em vista do mercado



de trabalho, a filosofia foi considerada inútil e, por isso, também deveria ser excluída. Perigoso e inútil, o ensino da filosofia desapareceu das escolas brasileiras. Quando respondi à primeira pergunta desta entrevista, contei que as aulas de filosofia que tive quando aluna do ensino médio me fizeram descobrir que o pensamento é capaz de pensar a si mesmo e tem força crítica. Por isso, nunca pude aceitar a exclusão do ensino da filosofia. Entre as várias formas de resistência à ditadura, propus, a partir de 1975, o retorno da filosofia ao ensino médio.

A defesa desse retorno foi feita com base em duas ideias principais: a filosofia desenvolve o pensamento crítico e independente, ensinando aos alunos o trabalho do pensamento como conhecimento, reflexão e criação; a filosofia é capaz de oferecer aos estudantes a percepção das relações entre os vários conhecimentos que recebem nas outras disciplinas, desenvolvendo a compreensão do conhecimento como interdisciplinaridade. Para estimular os estudantes universitários de filosofia a lutar pelo retorno da filosofia às escolas, um grupo de professores do meu departamento de filosofia (entre os quais eu estava) realizou, durante vários anos, cursos de formação pedagógica e de preparação de materiais didáticos que dessem condições aos nossos estudantes de se tornarem professores, pois também se alegava que a filosofia não poderia retornar ao ensino médio por falta de professores. Essas ideias e essas iniciativas se espalharam por quase todos os departamentos de filosofia do país e se firmou, na opinião pública, a defesa do ensino da filosofia no ensino médio. Com a volta do ensino da filosofia, nos anos 1990, foi para dar instrumentos de trabalho aos jovens professores que eu escrevi livros didáticos e paradidáticos de filosofia.

Um dos temas mais discutidos sobre o ensino de filosofia nas escolas é a relevância ou não da história da filosofia. O temor de alguns professores é que a filosofia seja tomada pelos alunos como um conjunto estéril de conhecimentos. Um curso no ensino médio pode tratar a história da filosofia de outra maneira?

Aos 14 ou 15 anos, meu primeiro curso de filosofia foi sobre o nascimento da lógica na Grécia. Foi o acontecimento intelectual mais marcante de minha vida estudantil, pois descobri que o pensamento pode pensar a si mesmo e que a linguagem pode falar de si mesma. Em suma, descobri a reflexão como ação do pensamento e da linguagem para compreenderem a si mesmos. Que isso tivesse começado no século IV a.C. era inteiramente irrelevante para mim, pois essa descoberta é intemporal. Os conteúdos e formas da lógica mudaram através dos tempos, mas a ideia de pensar sobre o pensamento e falar sobre a linguagem permaneceu para sempre. Quando vim para o Departamento de Filosofia da USP, tive cursos em todas as disciplinas (as oito da época) e meu interesse se dirigia a todas elas, mas acabei fazendo meu mestrado em história da filosofia e, daí em diante, tornei-me historiadora da filosofia (o que me permitiu trabalhar de uma maneira determinada também em filosofia política, com a crítica da ideologia e as ideias de socialismo, democracia e cultura).

Por que valorizo o ensino da história da filosofia, sobretudo no ensino médio? Em primeiro lugar, porque permite aos estudantes se apropriarem de uma tradição constitutiva da sociedade ocidental; em segundo, porque lhes facilita a passagem a outras disciplinas filosóficas (particularmente ética, estética e política), compreendendo suas ideias articuladas aos diferentes momentos da história da filosofia; em terceiro, porque liberta os alunos do risco do *achismo* (“eu acho que”), isto é, permite que descubram que lidam com ideias e conceitos que possuem densidade histórica e lhes possibilitam passar do “eu acho que” ao “eu penso que”; em quarto, porque também os liberta da suposição (estimulada pela mídia e pelos livros de autoajuda) de que acabaram de inventar a roda – a história da filosofia permite que os alunos encontrem a origem e as raízes do pensamento contemporâneo.

Vivemos numa sociedade dita pós-moderna, que opera com a fragmentação do espaço e do tempo e com sua compressão no

*aqui e agora* dos meios eletrônicos; vivemos numa sociedade de imagens e experiências sem densidade espacial e sem raízes temporais, fugazes e efêmeras, próprias do mundo do descartável. Isso torna compreensível que os alunos possam não ter interesse pela história da filosofia e que os professores se sintam inibidos em ensiná-la porque os alunos não os escutariam. Foi pensando nisso que, quando escrevi *Convite à filosofia* e *Iniciação à filosofia*, mescliei em todos os temas elementos de história da filosofia. O tema é a percepção? Vejamos como ela foi pensada em vários momentos diferentes, antes de chegarmos a um conceito atual dela. O mesmo vale para a memória, a linguagem, a virtude, a liberdade, a democracia, o sagrado etc. Procurei também, recorrendo à literatura e ao cinema, mostrar que ideias que pareceriam antigas e atualmente sem sentido estão presentes em romances, poesias, teatro, filmes. E, evidentemente, pensando na formação dos professores e em instrumentos que os ajudem a mesclar história da filosofia e temas atuais de outras disciplinas (tanto filosóficas como não filosóficas) foi que me propus a escrever uma *Introdução à história da filosofia*, cujo volume 3 espero entregar à Companhia das Letras no início de 2016.

Você já relatou o que era a universidade pública, em particular a USP, à sua época de estudante e como ela se transformou nos anos setenta e oitenta. Num livro de 2001, *Escritos sobre a universidade*, você buscou dar conta do que se tornou a universidade nos anos noventa. E hoje, o que é a universidade pública brasileira em 2015? O que há de novo, o que permanece?

Falei na universidade funcional dos anos 1970, na de resultados dos anos 1980; resta a universidade operacional iniciada nos anos 1990 e na qual vivemos. A universidade operacional de nossos dias difere das formas anteriores: a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava

voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade de resultados estava voltada para as empresas, já a universidade operacional está voltada apenas para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos, pois é isso que caracteriza uma organização empresarial. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual, com o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes e de preferência já prontos nos meios eletrônicos; o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos clássicos e atuais de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Que acontece com a pesquisa? Para responder, temos que entender que a

universidade deixou de ser concebida como uma instituição social e passou a ser operada como uma organização cujo modelo é a empresa. Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado; em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo bem delimitado, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Pesquisa, portanto, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização, não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e a universidade operacional propõe a especialização como estratégia principal e entende por pesquisa a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada na ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação, se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitem

a interrogação e a busca, se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então é evidente que não há pesquisa na universidade operacional.

**O seu texto aqui republicado foi escrito antes da disseminação da informática, mas já continha um tópico sobre a questão do uso de recursos audiovisuais no ensino. Partindo daí, como você avalia hoje as potencialidades e os problemas do que denominam Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), algo que se tornou obrigatório nos planos de ensino e que, para muitos, surge como uma verdadeira panaceia, como se fosse sanar todos os problemas do ensino?**

Eu tenho dois textos sobre o assunto em geral no livro *Contra a ideologia da competência*, publicado pela Autêntica. Mas é sobre aspectos políticos e ideológicos da informática e da cibercultura em geral, sem referência à educação. Ainda não pensei na relação direta com a educação. Está na minha lista de pesquisas e de trabalho escrever sobre isso relacionado com a educação, mas é futuro ainda.

**Numa passagem do artigo, você afirma que o pensamento acolhe a experiência como aquilo que está, “aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito”. Haveria como essa ideia se inserir num trabalho de formação de professores? É possível determinar um lugar para a experiência (o acaso) no processo formativo?**

Eu me refiro à *obra de pensamento*, isto é, existe obra quando o pensamento se debruça sobre a experiência como um não-saber dado que precisa ser transformado em saber, mudando a experiência dada em conhecimento. Como, a cada vez, o pensamento se debruça sobre experiências novas, ele precisa pensar o que ainda não foi pensado e dizer o que ainda não foi dito, pois, do contrário, se tentar explicar as experiências novas com o que já foi pensado



e já foi dito, ele não será pensamento e sim ideologia. Não se trata, portanto, da formação do professor e sim de que ele compreenda a formação da obra de pensamento. O fundamental é que o professor seja capaz de compreender o trabalho do pensamento quando ensina, isto é, quando é capaz de fazer seus alunos acompanharem o trabalho do pensamento de um filósofo, um cientista, um artista que busca o sentido de uma experiência que ainda não foi pensada, dita, nem expressa em obras de arte. Essa compreensão lhe permitirá: em primeiro lugar, refletir sobre o sentido de sua própria experiência como professor; em segundo, propor temas de reflexão para seus alunos a partir das experiências deles, dando-lhes auxílios para que passem da experiência vivida à experiência compreendida, o que significa, na maioria das vezes, auxiliá-los a passar da ideologia ao pensamento e à crítica. Essa passagem é que é formadora tanto para o professor quanto para os alunos.

Você parece criticar a ideia de conscientização do aluno ao alertar, no mesmo artigo, para os riscos de imaginar o aluno “como uma consciência de si que, por ignorar a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como ‘falsa consciência’”. Como enfrentar esse fenômeno, ocasionado pela figura do professor como portador de uma consciência daquele “que sabe”? Como pensar uma prática pedagógica diferente no interior de um sistema de ensino que forma estudantes sob o abismo da divisão da sociedade em classes, ou seja, o abismo entre as condições de ensino dos sistemas público e privado, e no qual o acesso ao ensino ainda se baseia em critérios de classe?

Eu tenho birra com a ideia de “conscientização” porque a ela foi dado um sentido muito peculiar que lhe permitia ser uma chave dos partidos comunistas e das tendências vanguardistas de esquerda perante

a classe trabalhadora. Como Marx afirmou que a liberdade é obra dos próprios trabalhadores graças à consciência de classe, os partidos comunistas e muitas vanguardas de esquerda partiram da alienação dos trabalhadores sob a ideologia burguesa (a “falsa consciência”) e se dispuseram a “educar” os trabalhadores para que passassem à consciência de classe. Tudo que escrevi sobre cultura popular e sobre a classe trabalhadora vai na direção oposta, isto é, ninguém pode levar a consciência aos outros e isso por dois motivos: a) a consciência é conquistada na ação concreta de resistência e luta, e os historiadores de esquerda do mundo inteiro e os brasileiros têm mostrado que os trabalhadores são capazes disso por si mesmos; b) a consciência é uma conquista somente se for autônoma, isto é, conquistada pelos próprios sujeitos sociais e culturais, tanto na luta quanto no trabalho do pensamento. O grande problema, no caso da cultura popular, é aquilo que chamo de *consciência trágica* (no sentido grego do termo), isto é, de sujeitos que sabem (compreendem perfeitamente sua existência e a desigualdade e exclusão sociais) ao mesmo tempo em que *não sabem que sabem* (isto é, são levados pela ideologia dominante a não reconhecer que sabem e a interpretar o que sabem com as ideias dos dominantes, parecendo, portanto, que nada sabem). E é somente na luta social por direitos que esse saber se reconhece a si mesmo, como provam os movimentos sociais, nos quais os sujeitos realizam autonomamente uma reflexão sobre seu próprio saber. Em suma, eu tenho birra com a ideia de “conscientização” porque sua apropriação por certas tendências de esquerda bloqueia a ideia de autonomia da consciência, já que esta teria que vir de fora, trazida por um outro que não o próprio sujeito.

Passemos ao caso da educação. Minha crítica a essa ideia de “conscientização” de que acabei de falar se refere à suposição de que o professor detém o saber em sua pessoa e, por isso, forma a consciência dos alunos como uma inculcação de verdades (à maneira das vanguardas de esquerda). Ora, de que

“verdades” se trata? Vou deixar de lado os professores universitários porque, hoje, eles são um caso perdido e seriam necessários vários livros para falar deles.

Um parêntese divertido, para fazer uma analogia com o que estou chamando de conscientização. Num romance maravilhoso, *A segunda morte de Ramón Mercader* (sobre o assassinato de Trotsky), Jorge Semprún narra uma reunião do comitê central do Partido Comunista Espanhol na qual um dos dirigentes diz a um filiado: “Camarada, eu vou fazer a sua autocritica”. É isso que estou chamando de conscientização.

Então, que “verdades” o professor inculcaria nos alunos fazendo a “conscientização” deles? A maioria dos professores do ensino fundamental e médio pertence aos estratos inferiores da classe média urbana e, portanto, a maioria adere ao ideário dessa classe, em que a educação é transmissão de informação e adestramento para a conquista do diploma, de maneira que a prática pedagógica visa a reforçar e não a criticar a ideologia dominante, que é tomada como a verdade das coisas. Nessa perspectiva, a competição individual, o vencer a qualquer custo, a recusa do companheirismo e da solidariedade é vista como natural (e, no caso da maioria das escolas privadas, é estimulada), e a sociedade tal como é é tida como deve ser. O que quero dizer é que, neste caso, a conscientização (agora sem as aspas) teria que ser do próprio professor! Caso contrário, a “conscientização” é apenas reforço ideológico para que os alunos correspondam ao que é esperado deles socialmente.

Consideremos, porém, os professores de esquerda que desejam lutar contra isso. No caso das escolas públicas, as condições salariais e de trabalho são tão precárias, que os professores, com toda razão, são levados mais à luta sindical do que à educacional. Por outro lado, esses professores convivem com um alunado esmagado pela violência das condições econômicas e sociais, às quais esses alunos respondem, também com razão, com igual violência, de tal maneira

que professores, colegas, instalações escolares são ocasião para o exercício dessa violência (sobretudo quando o tráfico de drogas e o crime organizado estão envolvidos). Os alunos *vivem* essa situação. Por isso, “conscientização”, se for apenas em palavras, tenderia a ser vista como balela de gente que não conhece a realidade; ela só seria conscientização (sem as aspas) e teria alguma viabilidade se se realizasse por dois caminhos: pelo material didático crítico (isto é, a compreensão da situação real dada e vivida por todos) e por meio de ações concretas junto à comunidade com a perspectiva de mudanças e criação de direitos. Pergunto: a) quanto ao material didático, qual a autonomia dos professores para escolhê-lo?; e b) quanto à relação com a comunidade, de que tempo disporia o professor (nas condições terríveis em que sobrevive e trabalha) para também voltar-se para ela? Ponho na forma de perguntas porque não sei a resposta e posso estar completamente enganada.

No caso do alunado, seria preciso pensar nas diferenças entre os alunos das escolas privadas e públicas (particularmente as das periferias das grandes cidades). Nas escolas públicas, com raras exceções, a “conscientização” é feita ou pelo crime organizado ou pelas igrejas evangélicas, com a teologia da prosperidade ou do empreendedorismo, sobrando pouquíssimo (ou nenhum) espaço para o professor introduzir elementos de uma reflexão crítica. No caso das escolas privadas, há a adesão à ideologia neoliberal dominante da competição e da violência e, no caso das escolas de esquerda, apenas uma minoria dos alunos, vindos de famílias dos estratos superiores da classe média, chega a compreender e a valorizar uma perspectiva crítica, pois, com raras exceções, as famílias já aderiram à ideologia neoliberal do individualismo competitivo.

O que estou tentando dizer é que a escola não é uma ilha social na qual poderia ser “trazida” a consciência, mas ela também não é “reflexo” das condições sociais. A escola é *expressão concreta* dessas condições. Ou seja, a escola é uma das instituições sociais que repete

e reproduz as demais condições sociais porque ela é expressão dessas condições.

Eu costumo dizer que o que mais me aflige na sociedade brasileira (para além das desigualdades e exclusões, a ausência de direitos, evidentemente) são duas coisas: o autoritarismo social, isto é, que todas as relações sociais assumam a forma da relação entre um superior que manda e um inferior que obedece; e a ausência de pensamento, isto é, a adesão completa ao que é veiculado e difundido pelos meios de comunicação. Nesse quadro, entende-se

por que muitos professores pensam na ideia de conscientização (sem as aspas) como forma de luta contra isso. Eu prefiro designar essa atitude como atitude crítica e de resistência, que se realiza já na sala de aula com o trabalho do pensamento e a assimetria generosa entre o professor e os alunos. Ou seja, estou falando numa outra sociabilidade que a sala de aula é capaz de propor, inventar e realizar a partir daquilo que os alunos já sabem e daquilo que ainda não sabem, sociabilidade que pode ou desfazer o que eles supunham saber ou ampliar seu saber anterior.

## **Principais trabalhos da autora**

### **Livros sobre filosofia e crítica à ideologia**

CHAUl, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUl, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUl, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. Belo Horizonte: CHAUl, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUl, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHAUl, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

CHAUl, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUl, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUl, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, Edunesp, 2001.

CHAUl, Marilena. **Nervura do real**: imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHAUl, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty)**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUl, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

### **Livros didáticos e paradidáticos**

CHAUl, Marilena. **Boas vindas à filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CHAUl, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CHAUl, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHAUl, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: as escolas helenísticas. v. 2, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHAUl, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHAUl, Marilena. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

